

**ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE, LA INCLUSIÓN Y
DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN GESTIÓN PROFESIONAL EN EL NIVEL
BACHILLERATO**

Autoras: PhD Gladys Margarita Criollo Portilla¹, Mgs. Adriana Gardenia Viteri Prieto².

Institución: Universidad de Guayaquil.

Correos electrónicos: gladys.criollo@hotmail.com, adriaviterip@gmail.com.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE, LA INCLUSIÓN Y DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN GESTIÓN PROFESIONAL EN EL NIVEL BACHILLERATO

RESUMEN

El accionar didáctico de los docentes de Matemáticas en Bachillerato, de las Instituciones Educativas de la Zona 8, Distrito Febres Cordero, presentan desarticulación entre el currículo nacional, estándares de desempeño docente y la inclusión. La investigación aborda las carencias relacionadas con las formas de llevar a cabo la Gestión del Aprendizaje Inclusivo en el Área de Matemáticas por medio de una articulación entre los Estándares de Calidad Educativa y los elementos estructurales de la planificación, a partir de crear un ambiente positivo que promueva el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate. A través de la Subsecretaría de Educación Especial e Inclusiva, implementó Caja de Herramientas, UDAI, DIAC y Planes de Adaptación Curricular; en la misma línea, se implementa la figura del Auditor Educativo quien verifica el nivel de logro de la Calidad Educativa. La metodología utilizada tales como el histórico-lógico, análisis documental, revisión bibliográfica y la técnica de la observación directa de la gestión docente. La presente investigación tiene como objetivo contribuir a mejorar el desempeño profesional del docente de Bachillerato en el desarrollo de las destrezas con Criterio de Desempeño en los jóvenes con NEE, en matemáticas. La Propuesta de solución se sustenta en potenciar mediante seminario-taller, los estándares generales y específicos de la forma de planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un trabajo participativo, cooperativo, y colaborativo, donde el principal actor del acto educativo sea el estudiante con NEE.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en casi todos los ámbitos educativos se habla sobre la Gestión del Aprendizaje efectuada por los docentes en bachillerato, numerosos estudiosos e investigadores se han incorporado a profundizar teórica y metodológicamente en esta problemática.

A nivel de Ministerio de Educación se ha normado en el Reglamento a la Ley orgánico de Educación Intercultural, las formas de detectar, diagnosticar, atender dentro del aula a los niños con NEE, en el Acuerdo Ministerial 0295-13 y el Nuevo Modelo de Gestión. En donde se norma la forma de atender a los niños en edad escolar regular y especializada con Necesidades Educativas Especiales. Se hace notar la Caja de Herramientas para inclusión

Educativa, la misma que es el resultado de un trabajo interdisciplinario de profesionales expertos en el área, cuyo propósito fue direccionar el trabajo de los Profesionales de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI), a profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), y a directivos/as y docentes de instituciones educativas. El objetivo es lograr que desde los Distritos Educativos se dialogue con la comunidad y se promueva una amplia participación social con el objetivo de que ningún NNE o joven se quede fuera del Sistema Educativo Nacional; logrando integrarlos a la sociedad.

El propósito de esta ponencia está dado en caracterizar las dimensiones de la Gestión del Aprendizaje que los docentes de bachillerato que imparten Matemática. De ahí que, partiendo de la conceptualización más contemporánea sobre el la Gestión del Proceso Educativo, se particularice en las que están referidas a la actuación de los docentes que imparten Matemáticas.

DESARROLLO

En el proceso de Inclusión el Ministerio de Educación del Ecuador ha implementado el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares, El Manual de Estrategias Pedagógicas para atender las NEE en la Educación Regular y la Guía para las Adaptaciones Curriculares para la Educación Inclusiva; también se encuentra el Instructivo para evaluar a los estudiantes con NEE, grado 1 y 2, en donde se explica ampliamente, la normativa, propósito, organización, ejecución y control del proceso.

Al analizar los documentos antes mencionados, se evidencia que siguientes acciones se han implementado en las instituciones educativas y en específico en el Centro Educativo Minerva. En el Proyecto Educativo Institucional, en específico en la Misión, Visión e Ideario, poco se menciona la inclusión de los NEE; Las Panificaciones en los diferentes Niveles carecen de estrategias metodológicas que atiendan a los estudiantes con NEE; en el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), poseen el Manual del Departamento, se encuentra el Plan Operativo Anual, con su debida estructura, más los proyectos que ahí se contemplan, poco atienden a la aplicación de los Diagnósticos Individuales de Adaptación Curricular (DIAC) y sus correspondiente implementación.

La misión del docente de bachillerato, debe ser la de promover en el estudiante la apropiación de conceptos sobre la profesión y la cultura, a la par del desarrollo de habilidades y el reforzamiento de determinadas actitudes que lo impulsen a ejercer su vocación profesional y humana A. Rugarcía (2001). Por ello, quien ejerza esa labor, debe tener como centro el crecimiento del estudiante, no sólo en el tema que se imparte, sino en su desarrollo como persona en su más amplio sentido.

No obstante; como expresa O. Mas (2011) el docente de matemáticas que imparte matemáticas en bachillerato, en éstos últimos cinco años, no se ha formado para ejercer la función docente, generalmente han ingresado al magisterio después de formarse en los contenidos propios de su área y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente ha existido una necesidad imperiosa de docentes en ésta área del saber, ya sea porque los docentes que ejercían ésta función se acogieron al derecho de la jubilación o porque en las Universidades no han graduado a profesionales en matemáticas. Para los docentes que imparten a asignatura de Matemáticas los Estándares de Calidad Educativa, son poco conocidos, salvo algunos casos que los han leído, mas no llegan a aterrizar en el desarrollo de los saberes de los estudiantes; los Estándares de Desempeño Docente en la Dimensión Gestión del Aprendizaje, no puede quedar limitada a aspectos presentación de las planificaciones Anuales, Plan de Bloque, y Plan de clase. La academia científica tanto en la pedagogía como en las Matemáticas, han desarrollado grandes avances en ésta línea de investigación. La verificación de los niveles de logro de la gestión del aprendizaje por parte del docente, se ha de enfocar en un desarrollo más amplio, instaurando una cultura profesional que propicie espacios de reflexión en torno a las propias necesidades que emanan del contexto actual para la educación de bachillerato.

La profesión del docente de bachillerato se encuentra arraigadamente influenciada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. De esta forma la gestión del aprendizaje se constituye en el principio rector de las estrategias y políticas de formación para alcanzar objetivos que incluyen, desde el bienestar económico de los países y la competitividad, hasta la realización personal, la cohesión social y calidad educativa. Es una tendencia a tratar el tema que sea involucra a todos y por ende debe estar al alcance de todos.

La idea de la implementación de Estándares de Calidad Educativa en los niveles de educación Inicial hasta bachillerato, es aplicable al docente del Nivel Bachillerato, ya que, en atención a las funciones que realiza necesita de estrategias para realizar su Gestión del Aprendizaje, que le permita estar a la altura de las exigencias planteadas por la sociedad en los tiempos actuales, signada por el acelerado desarrollo de las tecnologías, el crecimiento vertiginoso de los conocimientos, la globalización, entre otros.

La implementación del Modelo Nacional de Apoyo a la Gestión Educativa, instaurar los niveles desconcentrados, en Zonas, Subsecretarías Regionales, Distritos y circuitos, según lo contempla el Acuerdo Ministerial 450-13, del 16 de diciembre del 2013, en su Art.4, que

textualmente dice: b)Manual de procedimientos para auditores educativos (Manual de Auditoría Educativa) y sus instrumentos; Cabe resaltar que dicho documento actualmente en la versión 2, revisada, después de tres años de aplicación y que los instrumentos, así como el aplicativo ha sido revisado en la versión quinta. Haciendo notar que producto de los ejercicios de las auditorías se ha hecho necesario realizar los reajustes acordes a las necesidades de las instituciones educativas.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, en el artículo 6 determina que entre las obligaciones del Estado se encuentran la de:

“m) Propiciar la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación de patrimonio cultural, natural y del medio ambiente y la diversidad cultural y lingüística.”; y, “x) garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo fomentan el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo.”;

En el RGLOEI, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 754 de 26 de julio de 2012 en su artículo 9 determina:

“los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad. Además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones.”;

En los Acuerdos Ministeriales 242-11 de 05 de julio de 2011, publicado en el Registro Oficial No. 495 de 20 de julio de 2011; y, 0041-14, de 11 de marzo del 2014, publicado en el Registro Oficial No. 217 de 02 de abril del 2014, la Autoridad Educativa Nacional expidió la Normativa para la Implementación del Nuevo Currículo del Bachillerato; y, la Malla Curricular para el Nivel de Educación General Básica, con su respectiva carga horaria;

La Subsecretaría de Fundamentos Educativos mediante memorando No.

MINEDUC-SFE-201 5-00614-M, de 4 de diciembre de 2015, remite los informes técnicos para la implementación del Nuevo currículo, manifestando:

“...no existe articulación entre niveles y flexibilidad curricular; y, que existe un número excesivo de elementos curriculares que dificultan su aplicación;... recomiendan...un ajuste curricular para la apertura, flexibilización y articulación entre los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado; así como, la reorganización y distribución de la carga horaria para los niveles educativos indicados..”

Pero lo que sí es de unánime acuerdo, es que la Gestión del Aprendizaje por parte de los docentes han coexistido no configuran instancias únicas o puras, sino más bien conviven influyéndose recíprocamente, pudiendo encontrarse en ellos estrategias comunes, e incluso propósitos y objetivos similares que permiten su asimilación en contextos específicos.

En el referido acuerdo ministerial además advierte que el docente debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos, así mismo desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar de automotivarse y persistir ante los problemas.

A su vez M. Zabalza (2007), expresa como competencias docentes planificar el proceso enseñanza aprendizaje, seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizados, manejo de las tecnologías, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, relacionarse constructivamente con los alumnos, tutorar y acompañar a los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e implicarse con la institución educativa.

Al analizar las propuestas se comprueba que al menos las siguientes dimensiones se encuentran en la mayor parte de los estudios: *dominio de la asignatura que imparte, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias interpersonales y competencias gerenciales*. Las mismas que están estrechamente relacionadas con las dimensiones de los Estándares Generales de Aprendizajes tales como: El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate y El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. De allí que a partir de estos referentes se sintetizan como competencias didácticas del docente que imparte matemáticas en el bachillerato las siguientes:

Realizar una gestión didáctica sustentada en principios y fundamentos humanistas, centrada en el sujeto que aprende, donde se potencie lo formativo sobre lo informativo a través de métodos y estrategias docentes que propicien el trabajo en grupo y la colaboración, mostrando autonomía de decisión para elaborar y ejecutar proyectos para sus alumnos.

Relacionarse constructivamente con sus alumnos en un proyecto de educación comprensiva que atienda eficazmente las necesidades individuales y la diversidad del

alumnado a partir del diagnóstico de sus necesidades y ritmos de aprendizaje para orientarlos en su formación

Reflexionar sobre la propia práctica con un reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, del contexto educativo y del entorno social.

Particularmente los docentes de bachillerato que imparten Matemática en las universidades, no son ajenos a lo anteriormente expresado, la mayoría son ingenieros, profesionales de áreas tecnológicas, o de otras especialidades ajenas al área del saber que enseñan, los cuales si bien dominan en sentido general la materia a impartir, en la mayoría de las ocasiones no tienen la formación pedagógica para dirigir el proceso docente-educativo, garantizar un aprendizaje consciente y reflexivo por parte de los alumnos y como ya se ha señalado gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias en sus alumnos.

A su vez; si nos detenemos en la complejidad propia de la Matemática, las características de su contenido y las insuficiencias que presentan los estudiantes en su aprendizaje, al llegar al nivel de bachillerato, entonces lo expresado cobra aún una mayor relevancia. Se connota nuevamente la necesidad de potenciar mediante seminario-taller, los estándares generales y específicos de la forma de planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un trabajo participativo, cooperativo, y colaborativo, donde el principal actor del acto educativo sea el estudiante con NEE, que contribuya a mejorar las competencias didácticas de la ciencia matemática, en cuya estructura se integran las competencias didácticas en sentido general ya mencionadas, pero que deben ser contextualizadas, teniendo en cuenta las características propias del contenido matemático.

La Gestión del Aprendizaje por parte de los docentes, será de calidad tanto en cuanto la determinación y desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño de los estudiantes con NEE en la asignatura de matemática, atendiendo a la diversidad de las discapacidades asociadas o no a la discapacidad, los diferentes enfoques en los que se asienta la Didáctica de la Matemática, la variedad de los contextos, las características de los propios contenidos matemáticos y las particulares individuales de los propios profesores, los cuales en su diversidad poseen creencias, estilos y condiciones que lo distinguen.

De lo expresado se infiere la necesidad de encontrar diversas estrategias metodológicas que permitan a los docentes estar preparados para la gestión didáctica del proceso de aprendizaje de la Matemática del Nivel Bachillerato considerando que es donde se asientan las bases para la Educación Superior. Lo cual es una necesidad para la preparación de los

estudiantes que hoy deben acceder a los exámenes de Ser Bachiller y al Ingreso a la Universidad y más aún considerando las NEE.

A partir de la normativa, de las políticas, de los objetivos del Milenio, los Estándares de Calidad Educativa (2012), Constitución de la República (2008), La LOEI y su Reglamento RLOEI (2011), y otros Acuerdos Ministeriales que han direccionado la implementación, y evaluación de la Calidad Educativa, se aprecia la existencia de los lineamientos para lograr una Gestión efectiva por parte del docente, atendiendo a los NEE.

De todo el análisis realizado acerca de los aspectos teóricos establecidos para que el docente Gestione su desempeño profesional docentes, el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, y los trabajos relacionados con la formación y desarrollo de las competencias matemáticas y las competencias didácticas del docente de matemática, se derivan los principales presupuestos didácticos que deben guiar la formación y desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes universitarios.

Así, se identifican como los aspectos que deben recibir un mayor énfasis para la gestión didáctica del proceso docente-educativo de la Matemática en la actualidad los siguientes: Concebir el aprendizaje matemático como un proceso interactivo, comunicativo y de gestión de conocimientos, donde el alumno reflexiona, analiza, escucha, dialoga y discute ideas en un marco de socialización y de cooperación, desde donde se articulan procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de estructuras discursivas y la actuación sociocultural.

Concebir la resolución de problemas como una actividad que permite desarrollar habilidades intelectuales y el desarrollo del pensamiento matemático avanzado en un contexto socio-cultural para que aprendan a enfrentarse a situaciones complejas de la profesión y de la vida.

La selección de métodos y estrategias didácticas que favorezcan el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, aprender a autorregularse, donde la discusión, el trabajo en equipo, la interacción social y el reconocimiento del gran valor de los procesos metacognitivos en el aprendizaje matemático.

El diseño de tareas que desde su concepción se constituyan situaciones de aprendizaje, que guíen la práctica formativa del estudiante para la integración armónica de los saberes, que tengan en cuenta sus ritmos de aprendizaje y permitan realizar la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones o problemas, en ellas debe ser manifiesta la necesidad de incorporar las TIC como una herramienta de apoyo en el aprendizaje matemático.

Concebir la evaluación que atienda eficazmente las necesidades individuales y la diversidad del alumnado, como generadora de expectativas positivas y no como enjuiciamiento externo, lo cual debe contribuir al aumento de la implicación, la participación individual y al desarrollo del grupo.

CONCLUSIONES

La formación de los profesionales en el campo de la educación, en el momento actual, enfrenta una serie de desafíos; entre otros, el de lograr docentes con competencias para desempeñarse en la realidad compleja y cambiante de cada contexto e incidir y contribuir con éxito en la solución de los problemas educacionales, atendiendo a las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

El trabajo que se presenta, permitió a su autora, después de transitar por los caminos de la investigación científica, arribar a las siguientes conclusiones:

Desde el contexto del Ecuador se constata la problemática en torno a la Gestión del Aprendizaje por parte de los docentes que imparten Matemática en el Nivel Bachillerato connotándose como principales limitaciones la insuficiente contextualización y comprensión del proceso en toda su integralidad, la manera asistemática en que se desarrolla sin tener en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes y las de la institución.

A partir de la revisión bibliográfica realizada se evidencian insuficiencias teóricas que fundamentan la necesidad de la reconstrucción conceptual de las formas en que el docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigida a los NEE.

A través del diagnóstico se evidenciaron insuficiencias en el desempeño didáctico de los docentes que imparten Matemática en el Nivel Bachillerato, de las Instituciones Educativas del distrito 09D04, como causa de una formación continua fragmentada, asistemática, no centrada en las necesidades individuales y sociales; como resultado de un limitado proceso de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.

El seminario-taller, a ser implementado en función de los estándares generales y específicos de la forma de planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propenden instaurar un trabajo participativo, cooperativo, y colaborativo, donde el principal actor del acto educativo sea el estudiante con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

De las Clases Observadas a los docentes que imparten Matemáticas se destaca el hecho de impulsar entre los docentes, espacios de reflexión, donde el trabajo cooperativo, colaborativo sea la forma organizativa, para aplicar los planes de adaptación curricular.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Azcarate, M. P.; Rodríguez, A. & Rivero, A. (2007). Los profesores noveles de matemáticas ante el análisis de su práctica. España. Investigación en la escuela. No. 61, pp 37-52.

Batanero, C. & Godino, J. D. (2004). Estocástica y su didáctica para maestros. En J. D. Godino (Dir.). Matemáticas y su didáctica para maestros (pp. 693-733). Granada. <http://www.ugr.es/~jgodino-fprofesores.htm>

Bertoni, E. (2009). Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la enseñanza universitaria. Uruguay. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES%20DEL%20DOCENTE%20UNIVERSITARIO.pdf> Consultado 15 de marzo de 2013

Blanco, L. (2002). Educación matemática y formación inicial del profesorado de primaria, secundaria y bachillerato. Zaragoza. España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No. 43.

Blanco, L. (2004). Problem solving and the initial and theoretical education of teachers in Spain. U.S.A. Teacher Educational and Development. Vol. 2, 37-48.

García-Cabrero, B.; Loredo, J.; Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol.1, No. 3.http://www.rinace.net-riee-numeros-vol1-num3_e-art8.pdf. Grupo Social FEPP Regional Esmeraldas y Lago Agrio (2015). Informes del proyecto Inclusión educativa.

Guía de Lenguaje Positivo y Comunicación Incluyente (2010). Consultado en: <http://www.discapacidadesecuador.org/images/stories/File/lenguaje%20positivo.pdf>

Índice de Inclusión. Ministerio de Educación. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Autores para la versión en inglés Booth, Tony; Ainscow, Mel. Disponible en: www.educacion.gob.ec Consultado el 20 de mayo. 2014.

Luengo, J.; Luzón, A. & Torres, M. (2008) Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. España. <http://www.ugr.es/~recfpro-rev123ed.pdf>.

Mas. O. (2011) El docente universitario: sus competencias y formación. España. Revista de currículum y formación del docente VOL. 15, 3

Ministerio de Educación (2013). Acuerdo Ministerial 295-13. Quito-Ecuador, Agosto.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Acuerdo Ministerial 020-12. Quito. Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Quito. Ecuador

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Acuerdo Ministerial 450-13. Quito. Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). ACUERDO MINEDUC-ME-2016-00020-A. Quito. Ecuador.

Penalva, M. C.; Escudero, I. & Barba, D. (2006). Conocimiento, entornos de aprendizaje y tutorización para la formación del profesorado de matemáticas. Construyendo comunidades de práctica. Granada. Proyecto Sur.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España. Graó.

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó.

Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. Revista de Educación, núm. extraordinario, pp.275-294.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. España. Tendencias pedagógicas.

Tejada, R. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y las competencias investigativas. Holguín. Cuba. Revista Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".

Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En: Adla Jaik Dipp & Barraza, A. Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. México. Instituto Universitario Anglo Español A. C.

Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Ciencia y Técnica.

Zabala, A. y Arnau, L., (2008): "Idea clave 2", en: 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias, 4a. reimp., Graó, Barcelona, España.

Zabalza Beraza, M.A. (2003) " Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional" España. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España. Narcea.